VOL. 7, N° 2 — DÉCEMBRE 2004

VIRAGE

INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

Décroche tes rêves

Québec

2007-03514/

Sommaire

VOL. 7, N° 2 — DÉCEMBRE 2004

ÉCHANGES ET FORMATION 3
Les aspirations des jeunes, sources de mobilisation pour l'apprentissage scolaire? 3
Des choix difficiles 5
Changement d'approche 6
Conception d'un village fictif 7
Un projet intégré et transversal 8

DIMENSION CULTURELLE 9
Michel le magicien présente... 9

ADAPTATION SCOLAIRE ET SERVICES COMPLÉMENTAIRES 10
Pour la réussite des élèves en difficulté 10

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 11
Un guide en évolution 11
Un nouvel outil à découvrir 14
Une évaluation à l'échelle des compétences 16
Vers un nouvel échelon 18

INFORMATION 20

EN PAGE COUVERTURE
Jean-Philippe, Vicky et Julien

Francine Payette

La page couverture nous présente trois regards de jeunes. Ces yeux reflètent bien tous les rêves qu'ils caressent et qu'ils sont en train de réaliser. Jean-Philippe veut devenir un scientifique. Vicky rêve depuis toujours d'être coiffeuse et photographe. Julien est infirmier auxiliaire et il se prépare à entreprendre un DEC en soins infirmiers. Ces trois jeunes ont accepté avec une douzaine d'autres de nous dire comment ils vivent ou ont vécu leur passage au préscolaire, au primaire et au secondaire. Leurs regards vifs et vrais ne peuvent nous laisser indifférents. La vidéo de leurs témoignages, présentée à la rencontre nationale de novembre, peut être téléchargée à partir de l'adresse Internet de *Virage*.

Soutenir les élèves dans la réalisation de leurs rêves qu'ils apprennent à concrétiser fait partie du quotidien du personnel enseignant. En pages 3 et 4, les propos de la chercheuse Chantale Beaucher nous en disent long sur l'importance de les amener à trouver du sens à leur apprentissage afin qu'ils arrivent à décrocher leurs rêves. Pour ce faire, les enseignantes et enseignants mènent des projets stimulants avec leurs élèves, mais ils sont aussi actifs dans des groupes de réflexion pour renouveler leurs approches pédagogiques.

Le présent numéro rend compte aussi d'une formation disciplinaire en enseignement moral et religieux catholique à laquelle avait été invité Michel le magicien. Nombreux sont ceux qui se souviendront de celui qui, à la télévision, nous permettait d'entrer dans un monde plein de rêves et de fantaisie.

Par ailleurs, le sondage concernant *Virage* a permis de constater que vous manifestez beaucoup d'intérêt pour l'évaluation. Vous trouverez, aux pages 11 à 19, des articles portant sur les outils en cours d'élaboration autant pour les échelles des niveaux de compétence disciplinaire que pour l'adaptation locale de la Politique d'évaluation.

En cette période des fêtes, tous les membres de l'équipe de *Virage* tiennent à vous souhaiter beaucoup de petits et de grands bonheurs.

Bonne lecture!

Photo: Bibliothèque nationale du Québec, 2000-2004

Pascale Sauvé

« La situation des jeunes n'est pas toujours rose », constate Chantale Beaucher, invitée à la rencontre nationale d'avril dernier pour partager le résultat de ses recherches et de ses réflexions. « On observe qu'il y a souvent de l'indécision en fin de secondaire, des choix de carrière qui se font par défaut et de fréquentes réorientations au cégep et à l'université, poursuit-elle. Il y a de nombreux échecs, abandons et délais d'obtention de diplôme. Toutes ces hésitations ont des conséquences sur le système scolaire et sur les jeunes eux-mêmes. Elles entraînent des problèmes de gestion organisationnelle, des coûts sociaux élevés et, le plus important, des effets néfastes sur les jeunes qui subissent des pressions sociales de la part de leur famille et des organisations. »

Pourquoi tant de jeunes semblent-ils ainsi errer dans le système scolaire? « La situation est complexe, estime la chercheuse. Malgré l'évolution des connaissances en éducation, on n'a toujours que des bribes de réponse à cette question. Toutefois, chacune de ces bribes est essentielle puisque, mises ensemble, elles permettent de mieux comprendre la situation des jeunes et de mieux les accompagner dans leur développement. »

Ses recherches et observations ont amené Chantale Beaucher à poser une hypothèse. « Et si une partie de la réponse à ce pourquoi se trouvait dans la difficulté pour les jeunes de dégager du sens dans l'apprentissage? Et si ce qui fait sens pour les jeunes n'avait pas grand-chose à voir avec ce qu'ils vivent à l'école? Et si les aspirations et les projets professionnels des jeunes pouvaient rendre l'école plus significative? »

Projets en tête

Chantale Beaucher part du principe que lorsque les élèves savent ce qu'ils veulent faire dans la vie, ils sont plus intéressés par l'apprentissage à l'école et s'impliquent davantage. Cependant, le but doit d'abord avoir été identifié. Ensuite, les élèves doivent s'appuyer sur une représentation réaliste de l'avenir des études, du métier envisagé et du marché du travail. Puis, ils doivent choisir une stratégie pour atteindre le but fixé et, surtout, ils doivent se mettre en action. « Lorsque certains de ces aspects sont absents, lacunaires, parcellaires, flous, irréalistes ou stéréotypés, on ne peut pas parler de projet, explique la chercheuse. C'est plutôt de l'ordre du rêve, de l'ordre de l'aspiration professionnelle. »

Chantale Beaucher part du principe que lorsque les élèves savent ce qu'ils veulent faire dans la vie, ils sont plus intéressés par l'apprentissage à l'école et s'impliquent davantage.

Il s'avère qu'une majorité de jeunes n'ont pas de projet professionnel. Les études menées au Québec sur le sujet démontrent qu'au moins 75 % des élèves du deuxième cycle du secondaire n'ont aucune idée de ce qu'ils veulent faire dans la vie. « Certains auteurs disent qu'hors du projet, point de salut, rappelle Chantale Beaucher. En effet, les jeunes doivent absolument formuler un projet en 5e secondaire pour s'inscrire au cégep ou en formation professionnelle. D'autres auteurs affirment que pour les êtres humains, ne pas être en projet signifie la mort. Selon moi, entre le projet et la mort, il existe autre chose, une zone flottante, un embryon de projet, une étincelle d'intérêt : ce que j'appelle une aspiration professionnelle. »

Trouver un sens à l'apprentissage

Chantale Beaucher a cherché à savoir s'il était possible de miser sur autre chose qu'un projet, lorsque celui-ci est absent, pour intéresser les jeunes à leur travail scolaire et à l'apprentissage. Est-ce que les aspirations seraient des sources d'inspiration? Est-ce que, malgré leur caractère imprécis, elles permettraient tout de même de conférer du sens à l'apprentissage?

Ses nombreuses rencontres avec des jeunes de deuxième cycle du secondaire lui ont permis d'identifier quatre types d'aspiration.

Utopique — ce qui est le plus près du rêve. Les représentations sont parcellaires, stéréotypées et idéalisées; peu de démarches sont entreprises pour atteindre le but fixé.

Réaliste — ce qui se rapproche le plus d'un projet professionnel; toutefois, peu d'actions sont entreprises pour atteindre le but visé.

Submergée — but à court terme seulement, les jeunes sont incapables de faire un choix parmi leurs nombreux centres d'intérêt; ils s'en tiennent au statu quo de peur de se tromper.

Indéfinie — aucun but; les jeunes ne savent pas du tout ce qu'ils veulent faire et ne font rien pour le découvrir; ils sont très passifs.

La chercheuse s'est ensuite intéressée au concept du rapport au savoir. « C'est la relation, le lien subjectif et émotif qui unit un sujet avec tout ce qui est relatif au savoir, à l'apprentissage, explique-t-elle. Il traduit également le sens que prend l'apprentissage pour un sujet. » Elle a identifié quatre variations du rapport au savoir.

Enthousiaste — les jeunes sont très actifs et dynamiques par rapport à l'apprentissage; ils reconnaissent que le savoir permet de se développer en tant qu'être humain; ce qu'ils font à l'école et l'apprentissage ont du sens pour eux.

Confiant — ils pensent que le savoir est un levier vers la culture; ils accumulent leurs connaissances parce qu'ils croient qu'elles serviront « un jour »; ce qu'ils font n'a pas nécessairement de sens, mais ils sont confiants que les adultes qui les entourent savent où se trouve le sens.

Paradoxal — ils estiment que le savoir leur permet de s'adapter à ce qui est attendu par l'école, les parents, les employeurs, la société; ils exécutent seulement ce qui leur est demandé, mais avec beaucoup d'application. Le sens de l'apprentissage est généralement absent.

Utilitaire — ils considèrent le savoir comme un passeport pour le monde du travail; ils négocient l'apprentissage selon un calcul coûts/bénéfices; ils ne font que le nécessaire, sans plus; ils ne comprennent pas nécessairement le sens de leurs apprentissages, sauf s'ils peuvent en voir un sens immédiat et pratique.

En conjuguant aspirations professionnelles et variations du rapport au savoir, Chantale Beaucher parvient à tracer un portrait de la situation des jeunes. « Généralement, les jeunes qui ont un but professionnel réaliste ou utopique ont un rapport au savoir enthousiaste ou confiant, explique-t-elle. Ils sont intéressés par l'apprentissage et, pour eux, ce qu'ils apprennent à l'école fait sens. Ils sont plutôt actifs. Par contre, les jeunes qui ont des aspirations submergées ou indéfinies vivent une situation plus difficile. Le sens des apprentissages est absent ou très flou, inaccessible ou lointain. Le rapport au savoir est généralement paradoxal et utilitaire. »

Sources d'inspiration

« A priori, ce qui fait sens pour la majorité des jeunes, ce n'est pas ce qui est vu à l'école ou un futur métier hypothétique et lointain, conclut Chantale Beaucher. C'est plutôt le présent, les amis, les amours, la musique, le sport, etc. De mon point de vue, on fait fausse route en exigeant des jeunes qu'ils formulent à tout prix un projet professionnel. Toutefois, on gagne beaucoup en les soutenant dans leurs aspirations. »

Pour plusieurs jeunes, ces aspirations contribuent à donner du sens à l'apprentissage. « Il importe de déceler les petites étincelles d'intérêt, ce sont peut-être des débuts de projets, poursuit-elle. Surtout, il faut éviter de considérer qu'un élève qui peut nommer un but professionnel est un cas réglé. Les jeunes ont surtout besoin d'accompagnement pour développer leurs aspirations et pour étoffer leur rapport au savoir. Plus on va dans cette voie, plus l'apprentissage devient significatif pour les jeunes et plus leur parcours a des chances de se dérouler de façon harmonieuse. »

« De mon point de vue, on fait fausse route en exigeant des jeunes qu'ils formulent à tout prix un projet professionnel. Toutefois, on gagne beaucoup en les soutenant dans leurs aspirations. »

Pascale Sauvé

En fréquentant chaque jour des jeunes qui errent longtemps dans le système scolaire avant de trouver leur voie, Carole Viel en est venue à la conclusion que l'école doit s'adapter à la réalité des jeunes. À preuve, elle trace le portrait de trois jeunes qui, comme des milliers d'autres, ont vécu des cheminements difficiles.

Elle se souvient de Marlène qui, à 18 ans, après avoir décroché de la formation générale des jeunes et avoir abandonné à la suite de plusieurs tentatives pour terminer sa cinquième secondaire à l'éducation aux adultes, avait comme aspiration de devenir opératrice en topographie. Toutefois, elle n'avait pas les préalables pour s'inscrire au programme. Après réflexion et hésitation, elle décide de s'inscrire à une formation en cordonnerie. Diplôme en poche, Marlène travaille dans deux cordonneries pendant un moment avant de remettre en question son choix. Retour sur ses pas : elle s'inscrit de nouveau à l'éducation aux adultes dans le but de poursuivre une formation au cégep en technique d'orthèse et prothèse. Après un long détour, elle sait maintenant qu'elle est sur la bonne voie.

Carole Viel pense également à Jean-Hugues, qu'elle a rencontré alors qu'il avait 21 ans. Il détenait un diplôme d'études secondaires et avait commencé des études en sciences humaines au collégial. Sa situation a changé le jour où il a eu un enfant. Il a tenté de poursuivre ses études collégiales pendant un moment, avec comme seuls moyens de subsistance les prêts et bourses. Mais étant pressé par le temps et tenu d'apporter une stabilité financière à sa famille, il décide de s'inscrire en technique d'usinage. Malgré quelques difficultés d'adaptation, il a finalement réussi à terminer sa formation et à s'intégrer au marché du travail.

Carl, un élève féru de mathématique, a dû revoir complètement son choix de carrière le jour où, victime d'un sérieux traumatisme crânien, il a perdu en partie sa capacité d'abstraction. Il a beaucoup discuté avec ses parents des voies possibles. « Je ne sais pas trop où Carl en est, mais son parcours était difficile », résume Carole Viel.

« Marlène, Jean-Hugues et Carl, comme des milliers d'autres jeunes, finissent par réussir, mais à quel prix? s'interroge-t-elle. Ils y parviennent au prix de coûts affectifs importants, d'une baisse d'estime de soi, d'un endettement et de pressions constantes. Pour ces jeunes, c'est souvent une situation difficile à vivre. »

La solution? Selon Carole Viel, il ne fait aucun doute que la diversification des parcours, l'instauration de passerelles entre les différentes voies et une plus grande importance accordée à l'information et à l'orientation scolaire et professionnelle en cours de formation pourraient grandement faciliter le cheminement et la vie de ces jeunes.

Photo : François Roberge

En fréquentant chaque jour des jeunes qui errent longtemps dans le système scolaire avant de trouver leur voie, Carole Viel en est venue à la conclusion que l'école doit s'adapter à la réalité des jeunes.

Pascale Sauvé

Univers social

Pour en savoir plus, consultez le site [www.recitus.qc.ca]

équipe d'animation en univers social offre une formation en trois volets dans les différentes régions du Québec. Celle-ci est l'occasion pour les participantes et participants de s'approprier davantage le Programme de formation du premier cycle du secondaire, de se donner une représentation commune du domaine de l'univers social, d'explorer chacune des disciplines, de s'initier à l'écriture d'une situation d'apprentissage et d'aborder le sujet de l'évaluation.

De profondes transformations

Quels sont les grands changements, les faits saillants et les nouveautés du programme du domaine de l'univers social du premier cycle du secondaire? « Le plus grand changement pour les enseignantes et enseignants sera de travailler avec une nouvelle approche dite conceptuelle, explique Danielle Dumas, animatrice. Ainsi, dans leur pratique, ils devront amener les élèves à développer des concepts plutôt que leur demander d'apprendre des définitions. C'est une transformation importante. »

« C'est d'abord une réforme pédagogique, mais l'essence même des programmes est différente, soutient Marie-Noëlle Soumeillant, animatrice. En géographie par exemple, on a enseigné pendant des années la géographie physique, humaine et économique par blocs, sans faire de liens entre les éléments. Dorénavant, il faut changer notre vision pour qu'elle soit beaucoup plus holistique. C'est ce que permet la nouvelle approche basée sur le concept du territoire et de la société. Jusqu'ici, on se contentait d'enseigner l'espace et ses principales caractéristiques, maintenant il s'agit de voir comment une société, avec sa culture, ses besoins et son identité, utilise l'espace et le territoire. La perspective est totalement différente. »

Il en va de même en histoire et éducation à la citoyenneté. Si le contenu demeure sensiblement le même, l'approche pédagogique est complètement transformée. « Avec l'introduction des compétences, on n'étudie plus les grandes sociétés de la même façon qu'auparavant, témoigne l'animateur Pierre Laperrière. Avant, on voulait amener les élèves à savoir ce qui s'était passé à un lieu et à un moment donnés, tandis que maintenant, on veut leur faire découvrir comment ces grands moments du passé ont façonné l'histoire. On veut amener les élèves à comprendre le passé afin qu'ils soient en mesure de faire face aux problématiques actuelles et de composer avec le futur. »

Qu'apportera cette nouvelle approche aux élèves? « On ne veut pas en faire de grands historiens ou géographes, on veut plutôt qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent et qu'ils développent leur conscience citoyenne », dit Marie-Noëlle Soumeillant. « Ce que les élèves apprendront aura plus de sens, soutient Pierre Laperrière. Avant, ils se retrouvaient avec un bagage culturel qu'ils utilisaient rarement. Maintenant, ils en verront le sens et pourront s'en servir dans leur quotidien. Ils seront de véritables apprentis citoyens, avec un sens critique, une capacité d'organisation et une identité plus affirmée. »

Ève Krakow

Les élèves de la classe d'histoire de John Jenkins, à l'académie Marymount, doivent répondre à ces questions en vue de la conception d'un village fictif. Sur un carton, ils doivent créer leur propre village et étudier certains défis et situations auxquels les civilisations anciennes ont dû faire face.

« Nous examinons une société du néolithique vieille de 7 000 à 10 000 ans », dit M. Jenkins. « Les élèves comparent ce qui existait à l'époque avec ce que nous avons maintenant. Ils réfléchissent à ce qui était alors important et à ce qui est devenu important par la suite. »

Le but pour les élèves est d'apprendre comment les sociétés établissent un système économique et des institutions qui allouent les ressources, comment fonctionnent les entités décisionnelles et comment la société développe une participation citoyenne au moyen de ces structures.

Les élèves sont d'abord regroupés en équipes de quatre. Ils choisissent, pour leur équipe, un nom qui évoque les civilisations anciennes (Sumériens, Assyriens, etc.) et ils désignent un chef. Le rôle de cette personne est de garder l'équipe à l'ouvrage et de prendre certaines décisions préliminaires. Toutefois, tous les membres du groupe participent à la création et à l'établissement des structures du village.

Au cours de la première étape, les élèves inscrivent leurs explications sur le côté d'un carton et dessinent une carte sur l'autre ainsi que certaines caractéristiques physiques du village. « Vous pourriez utiliser de l'argile ou du papier mâché, mais le coût du carton et des marqueurs est moins élevé », mentionne M. Jenkins.

Une fois le village bâti, les élèves doivent résoudre un autre problème : sa croissance est plus rapide que sa capacité à nourrir toutes ces personnes. Que devraient-ils faire? Réserver d'autres terres pour la culture? Attaquer d'autres villages? Offrir des sacrifices à une divinité? Et de plus, comment le pouvoir peut-il être partagé de façon plus équitable? Les élèves doivent discuter de solutions possibles et décider d'une structure sociale qui réponde à leurs besoins. Ils réfléchissent aussi aux caractéristiques que doit posséder un bon leader.

La troisième étape est marquée par la croissance du village; les gens mangent bien et ont amplement de nourriture. Mais il semble qu'il y manque de règles. Que peut-on faire pour maintenir la paix? Les élèves font un remue-méninges sur les règlements de notre société et ils s'initient aux lois anciennes comme le code de Hammourabi. Après s'être demandé qui fait les lois et qui devrait gouverner, ils conçoivent les lois de leur société.

Chaque étape du projet est accompagnée de discussions en classe, de documents photocopiés, de tableaux et de rubriques. Les élèves doivent expliquer leurs choix et sont évalués tant pour leur exposé oral que pour la présentation visuelle de leur travail.

« C'est une activité de groupe qui permet à chacun de nourrir sa réflexion à partir des discussions et des échanges — comme on le fait en société. » Et l'évolution de la société est, après tout, au cœur de cet apprentissage.

Le but pour les élèves est d'apprendre comment les sociétés établissent un système économique et des institutions qui allouent les ressources, comment fonctionnent les entités décisionnelles et comment la société développe une participation citoyenne au moyen de ces structures.

Le projet rassemble plusieurs disciplines du Programme de formation de l'école québécoise : langue d'enseignement, science et technologie, univers social. En plus de faire appel au travail individuel et de groupe, il est ancré dans la vie réelle. Les élèves acquièrent des connaissances sur leur passé et sur leur identité en interrogeant leur famille sur les photos trouvées. « L'intérêt de la photo de famille est que l'élève décide de ce qu'il choisit, c'est un apport personnel, dit M. Tiseo. C'est ce qui crée l'engagement. »

D'une durée de dix mois, le projet comporte différentes étapes. En premier lieu, les élèves choisissent une photo de famille et mènent une recherche sur l'endroit et l'année où la photo a été prise. Leurs sources incluent les membres de leur famille, les artéfacts, les bibliothèques et Internet. En deuxième lieu, les élèves rédigent une première version de leur histoire. Après une rétroaction de leur enseignante ou enseignant et de leurs pairs, ils modifient leur texte et en réalisent la version finale. Ils ajoutent aussi un encadré, de nature historique ou géographique, qui rappelle le moment et le lieu où se déroule l'histoire.

En plus de la photo, les élèves choisissent un artéfact, par exemple un certificat de mariage ou une carte d'identité. Ils numérisent ces articles et retouchent les photos à l'aide d'un programme informatique. À cette étape, les élèves rendent compte de ce qu'ils ont trouvé au sujet de leur famille et d'eux-mêmes durant la recherche et la rédaction de leur histoire. Finalement, ils organisent tous ces éléments — photo, artéfact, histoire, encadrés et réflexions — à l'aide d'un logiciel de publication assistée par ordinateur.

Les tâches qui se font en collaboration ont trait à la production de l'album lui-même. Les élèves agissent à titre de responsables de projet, éditeurs, gestionnaires de fichiers, gestionnaires de restauration numérique, graphistes et coordonnateurs de recherche. « Le projet appartient aux élèves et ce sont eux qui prennent les décisions », dit M. Tiseo.

Tous les travaux ne sont pas nécessairement insérés dans l'album. « Un certain degré de maîtrise doit être atteint », note Winston Emery, professeur de l'Université McGill, qui est aussi associé au projet. Toutefois, l'évaluation des élèves porte sur beaucoup plus que le produit final. « De nombreux points de vérification et formes d'évaluation sont intégrés à chaque étape du processus. »

Les travaux des années passées étaient intitulés *Rainbow of Dreams* (2000), *Memories in Black and White* (2001) *Once Upon a Journey (2002)* et *Whispering Dreams (2003)*. Il y a aussi *Once Upon a Journey for Teachers*, un guide pour le personnel enseignant qui contient des feuilles de travaux, des rubriques, des notes ainsi que des entrevues avec M. Tiseo et un confrère enseignant, Leon Llewellyn, sur l'organisation du projet.

M. Emery note qu'un tel projet peut être mené dans tous les ordres d'enseignement, sans nécessairement être aussi élaboré. « Je crois qu'un tel projet comporte deux éléments importants. Premièrement, il est centré sur l'élève — quel qu'il soit. Deuxièmement, il mène à des résultats tangibles, dans notre cas, un livre. C'est ce qui crée la motivation. »

Le plus récent livre de la série *Rainbow of Dreams* vient d'être publié : il s'intitule *Folded Memories*. Un nouveau guide pour le personnel enseignant est également disponible.

Pour plus d'information, visitez le site Web **www.nd.ca/tournoi/ref/rainbow**

Photo : courtesy of Frank Tiseo (McDonald)

« Le projet appartient aux élèves et ce sont eux qui prennent les décisions », dit Frank Tiseo.

Pascale Sauvé

Michel le magicien présente...

La deuxième session de formation disciplinaire en enseignement moral et religieux catholique, qui a eu lieu en mai dernier, a été l'occasion pour les participantes et participants de poser un nouveau regard sur la narration de récits et la démarche de discernement moral. Invité à la rencontre, l'auteur pour la jeunesse Michel Cailloux a fait la démonstration que les récits sont des témoignages vibrants, vivants et porteurs de culture.

La narration de récits de la tradition catholique vivante est un élément central du programme disciplinaire en enseignement moral et religieux catholique du primaire et du secondaire. Elle est considérée comme un moyen privilégié pour aider l'élève à trouver des réponses aux questions qu'il se pose sur lui-même, sur ses relations avec les autres et sur diverses réalités de la vie. Par ailleurs, les récits sont présentés afin d'aider l'élève à bâtir le référentiel moral qu'il utilisera dans les situations pour lesquelles il sera appelé à exercer son discernement.

Témoignages du passé et du présent, d'ici et d'ailleurs, les récits sont aussi d'importants repères culturels, des fenêtres ouvertes sur le temps et l'espace. Ils se réfèrent à des rites, à des courants humanistes et à de grandes traditions qui ont influencé l'histoire, la société, la culture et l'art. Ils constituent des ressources ouvrant la voie à l'intégration de la dimension culturelle et à l'interdisciplinarité.

Dans la classe, comment présenter un récit? Comment amener l'élève à s'approprier, raconter et actualiser le récit? Comment en intégrer la dimension culturelle? L'équipe d'organisation des sessions de formation a pensé inviter Michel Cailloux — créateur de plus de 6000 œuvres pour la jeunesse — pour en faire une démonstration devant public : une classe du troisième cycle du primaire.

Pour ce faire, M. Cailloux a choisi de raconter le récit de la Samaritaine, de l'Évangile selon Saint-Jean. C'est un véritable voyage dans le temps et l'espace qu'a offert Michel Cailloux à son auditoire. Avec ses talents de narrateur, sa culture, son humour et un souci du détail, il a su captiver petits et grands. Sa prestation a été inspirante et éloquente pour tous les participants et participantes.

Vous aimeriez aussi faire le voyage? C'est possible. Une vidéo de la présentation de Michel Cailloux se trouve présentement sur le site du service national du RÉCIT dans le domaine du développement personnel, section *Enseignement moral et religieux catholique*.

Il est possible de télécharger la vidéo de la présentation de Michel Cailloux à l'adresse internet suivante : [**www.recitdp.qc.ca**]

Vous le reconnaissez?

Né en France, Michel Cailloux a été enseignant au primaire et il a mené une carrière dans le monde du théâtre et de la prestidigitation avant d'atterrir au Québec, au moment même où la télévision faisait son entrée dans nos maisons. Il a été l'un des plus importants personnages à s'introduire dans les foyers québécois pour s'adresser aux jeunes. Il a notamment écrit les textes et joué le rôle de Michel le magicien. Il a également écrit les textes de la série *Bobino* puis de *Nic* et *Pic*. Pendant sa carrière, il a créé plus de 6000 œuvres télévisuelles, livres et pièces de théâtre. Ses manuscrits font aujourd'hui partie du patrimoine national.

Témoignages du passé et du présent, d'ici et d'ailleurs, les récits sont aussi d'importants repères culturels, des fenêtres ouvertes sur le temps et l'espace.

Gisèle Poirier

Dans la région de Montréal, la stratégie *Ouvrir toutes les portes de la réussite* est venue alimenter la réflexion et soutenir la mobilisation de tous les acteurs dans l'appropriation des changements préconisés par la réforme.

Dès le début, le Groupe coopératif d'implantation de la réforme, mis en place par la table des directeurs généraux des commissions scolaires de Montréal, a accueilli avec beaucoup d'intérêt la proposition d'entreprendre une démarche régionale autour de cette stratégie qui porte sur la réussite des élèves présentant des difficultés dans leur parcours scolaire. Tout en gardant le cap sur les actions déjà amorcées dans les écoles et les commissions scolaires, on souhaite engager tous les acteurs dans une réflexion partagée en vue d'actualiser les changements à apporter dans les pratiques pédagogiques, éducatives, organisationnelles et de gestion.

Le Groupe coopératif appuie donc la mise sur pied d'un comité composé de représentantes et représentants des diverses tables de concertation de la région ainsi que de certains représentants du personnel professionnel de la Direction régionale. Son premier mandat a été d'élaborer un plan d'action auquel tous ont adhéré. L'orientation générale retenue met l'accent sur la nécessité de faire des gestes concrets pour développer chez le personnel enseignant, professionnel et chez les gestionnaires des écoles et des commissions scolaires, une vision concertée qui se traduira par une pratique centrée sur la complémentarité, la cohérence et la cohésion autour de la mission de l'école.

Une concertation régionale

Dans ce sens, différentes actions sont en cours sur le plan régional. Par exemple, des travaux sont amorcés afin de s'assurer que les besoins des élèves ayant des difficultés soient pris en compte dans la démarche d'élaboration des projets éducatifs et des plans de réussite des écoles.

Cette année, deux projets majeurs sont entrepris : une journée régionale à l'intention du personnel professionnel et une autre à l'intention des gestionnaires. Ces activités se veulent un moment fort de la réflexion et sont planifiées en complémentarité avec les actions posées dans chacune des commissions scolaires.

Pour la première activité, l'ensemble du personnel professionnel de l'enseignement, de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du secteur des jeunes et du secteur des adultes sera convié à une réflexion sur ses pratiques. Les participantes et participants auront l'occasion de partager avec des gestionnaires des commissions scolaires leur vision de la réussite et les effets de cette vision sur leur pratique. Par la suite, ils seront amenés à considérer la complémentarité de leur expertise et à rechercher de la cohérence dans leurs actions pour accroître l'efficacité du soutien aux élèves et au personnel enseignant.

La deuxième activité sera la poursuite d'une réflexion amorcée avec les directeurs généraux et les directeurs généraux adjoints des commissions scolaires sur les défis de gestion amenés par la réforme. Elle s'adressera aux gestionnaires des différentes commissions scolaires, qu'ils aient un rôle pédagogique ou administratif. Ils seront invités à rechercher des solutions concertées à des situations réelles et à identifier les défis de gestion qu'elles représentent.

L'intention est de permettre à chacun des acteurs de ce changement de prendre conscience de son rôle, de réfléchir sur ses actions et d'apporter son savoir-faire et sa contribution dans le projet commun d'assurer la réussite des élèves, bref, de faire un pas de plus en se joignant au personnel enseignant et aux parents, pour créer une véritable communauté éducative autour des élèves, particulièrement de ceux qui présentent des difficultés.

Tout en gardant le cap sur les actions déjà amorcées dans les écoles et les commissions scolaires, on souhaite engager tous les acteurs dans une réflexion partagée en vue d'actualiser les changements à apporter dans les pratiques pédagogiques, éducatives, organisationnelles et de gestion.

Aline Buron

Un groupe de travail s'affaire actuellement à l'élaboration d'un guide et d'outils pour favoriser la réflexion sur le renouvellement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages dans les milieux. Le document sera disponible pour l'ensemble du réseau dès septembre 2005.

Pourquoi des normes et modalités d'évaluation des apprentissages?

Dans la Loi sur l'instruction publique, à l'article 96.15, il est prévu que « sur proposition des enseignants, le directeur de l'école approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève ».

Les changements liés à la Loi sur l'instruction publique et au Régime pédagogique, l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que de la Politique d'évaluation des apprentissages et de la Politique en adaptation scolaire, les divers cadres de référence en évaluation et les échelles des niveaux de compétence appellent une façon de faire différente en évaluation des apprentissages qui touche tant les responsabilités que les pratiques de tous ceux qui interviennent en ce domaine.

Ainsi, les milieux scolaires sont conviés à renouveler leurs encadrements locaux en évaluation des apprentissages, notamment en établissant leurs propres normes et modalités, éléments indispensables à la mise en place de pratiques évaluatives qui sont en concordance avec la vision de l'apprentissage et de l'évaluation amenée dans le cadre de la réforme éducative.

Où en est-on dans les milieux scolaires?

Quelques milieux scolaires ont amorcé une démarche, d'autres sont sur le point de le faire. Plusieurs questions sont déjà évoquées quant à la prise en charge de la responsabilité d'élaborer des normes et modalités.

- Quelles devraient être les normes et modalités d'évaluation dans le contexte actuel de la réforme?
- À quoi vont servir les normes et modalités d'évaluation?
- Comment une équipe-école peut-elle s'y prendre pour les établir?
- Quels rôles vont jouer les enseignantes et enseignants et la direction d'école?
- La commission scolaire peut-elle jouer un rôle?
- Quelles balises une équipe-école peut-elle utiliser afin de guider l'école dans l'élaboration des normes et modalités d'évaluation?
- Est-ce qu'il existe des outils pour faciliter la démarche?
- Quelles sont les références disponibles? Etc.

Des éléments de réponse

Il est prévu dans le Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation que « le ministère de l'Éducation offre aux milieux scolaires un soutien à l'élaboration de leurs propres normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Pour ce faire, il mettra des outils à la disposition des organismes scolaires qui le demanderont. »

Un groupe de travail, composé de ressources éducatives et de directions du réseau scolaire en provenance de diverses régions du Québec, élabore depuis quelques mois déjà ces outils ainsi qu'un guide d'accompagnement qui en facilitera l'utilisation.

Le groupe de travail propose différents outils dont la fonction première est de susciter la réflexion du milieu scolaire en vue d'un renouvellement des pratiques évaluatives.

Quelle approche utiliser pour l'élaboration des normes et modalités d'évaluation?

Le groupe de travail propose que l'élaboration des normes et modalités s'inscrive sous le signe de la concertation entre la commission scolaire et les écoles, d'abord par souci d'efficacité et, ensuite, en vue d'accroître l'harmonisation entre les choix de la commission scolaire relatifs à l'évaluation et ceux de l'école. L'utilisation d'une approche concertée contribue au développement d'une vision commune de l'évaluation des apprentissages au sein du milieu scolaire. Elle pourrait conduire à une réflexion sur le renouvellement des pratiques évaluatives menée conjointement, dans un premier temps, par les différents intervenants du milieu scolaire : responsables des services pédagogiques, conseillers pédagogiques, directeurs d'école et enseignants du primaire et du secondaire, etc. Dans un deuxième temps, les résultats de cette réflexion pourraient servir de point de départ aux écoles pour amorcer leur propre démarche d'élaboration des normes et modalités. Cependant, la mise en place d'une approche concertée doit permettre à l'école d'avoir toute la latitude souhaitée, et ce, conformément à l'esprit de la Loi, pour aller de l'avant dans l'élaboration de ses normes et modalités d'évaluation des apprentissages.

De plus, selon le groupe de travail, l'élaboration des normes et modalités d'évaluation devrait représenter pour l'équipe-école un moyen supplémentaire pour l'appropriation et l'application des changements découlant de la réforme. Il s'agit en quelque sorte pour l'école de développer sa compétence collective au regard de la prise en charge de cette responsabilité, notamment en donnant aux enseignants un rôle de premier plan. Dans cette perspective, la première étape vers l'élaboration de normes et modalités d'évaluation en sera une d'appropriation des principaux encadrements disponibles, soient la Loi sur l'instruction publique, le Programme de formation, la Politique d'évaluation, le Régime pédagogique, etc. En effet, la nécessité pour le milieu scolaire de se donner une vision commune de l'évaluation des apprentissages demande une lecture intégrative de l'ensemble des éléments qui balisent l'apprentissage et l'évaluation dans le cadre de la réforme. Quant à la seconde étape, elle consiste essentiellement à mener une réflexion qui va permettre de faire le point sur les pratiques évaluatives en cours et les changements qu'il serait souhaitable d'y apporter.

La réflexion préalable à l'établissement des normes et modalités d'évaluation sera facilitée si une instrumentation est mise à la disposition des milieux scolaires. Dans cette perspective, le groupe de travail propose différents outils dont la fonction première est de susciter la réflexion du milieu scolaire en vue d'un renouvellement des pratiques évaluatives. Le questionnement et les exemples de normes et modalités proposés dans les outils que le groupe de travail mettra à la disposition du réseau visent à circonscrire les objets à considérer et les directions à privilégier afin que les pratiques évaluatives soient conformes à l'esprit de l'apprentissage et de l'évaluation dans le cadre du Programme de formation. Les outils sont conçus de façon à pouvoir être utilisés par tous les milieux scolaires quelle que soit la situation au regard de l'élaboration des normes et modalités et la manière qu'ils auront choisie pour le faire.

Cette réflexion sur l'évaluation des apprentissages, à l'aide de pistes bien définies, est une nécessité afin que partout au Québec le renouvellement des encadrements locaux permette de mettre en évidence les nouveaux défis que pose l'évaluation comme aide à l'apprentissage et à la reconnaissance des compétences.

Un exemple d'outil

L'exemple contribue à alimenter la réflexion en ce qui a trait à l'établissement des normes et modalités pour l'*évaluation* en classe, sur la *planification* de l'*évaluation* et, plus spécifiquement, au regard de l'aspect *responsabilité*. L'outil intégral précise l'ensemble des catégories, éléments et aspects à considérer dans l'élaboration des normes et modalités, et ce, de la façon la plus exhaustive possible. Le document de référence est accompagné d'un outil de consignation qui permet de rendre explicites les normes et modalités établies par l'école.

Cette réflexion sur l'évaluation des apprentissages, à l'aide de pistes bien définies, est une nécessité afin que partout au Québec le renouvellement des encadrements locaux permette de mettre en évidence les nouveaux défis que pose l'évaluation comme aide à l'apprentissage et à la reconnaissance des compétences.

Quand seront disponibles les outils?

Le groupe de travail, conscient des besoins exprimés par les milieux scolaires, mettra à leur disposition le guide de renouvellement des encadrements locaux et les différents outils en septembre 2005.

L'évaluation en classe (document de référence)

Éléments et principaux aspects	**Questionnement pour aider le comité commission scolaire/école**	**Suggestions de normes d'évaluation**	**Questionnement pour aider l'école à établir ses modalités d'évaluation**	**Exemples de modalités**
Planification				
Responsabilités à l'égard de la planification	À qui revient la responsabilité de la planification de l'évaluation? Quel pourrait être le rôle de l'équipe-cycle dans la planification de l'évaluation? Quel pourrait être le rôle de l'enseignant?	La planification de l'évaluation est une responsabilité partagée entre l'équipe-cycle et l'enseignant, et ce, en tenant compte du cadre légal.	Comment peut se faire le partage des responsabilités équipe-cycle/enseignant? Quels moyens vont permettre un bon arrimage des deux années du cycle sur le plan de l'évaluation?	L'équipe-cycle tient une rencontre au début de chacune des étapes pour s'assurer d'établir des modalités d'évaluation communes (types de tâches, types d'instruments, moyens de communication aux parents, etc.). L'équipe-cycle planifie au moins deux situations d'apprentissage et d'évaluation communes qui s'ajoutent à celles planifiées par chaque enseignant.

Propos recueillis par Pascale Sauvé

Un nouvel outil à construire

Depuis quelques mois déjà, le groupe de travail sur les normes et modalités d'évaluation se rencontre régulièrement pour mettre au point l'outil qui servira au renouvellement des encadrements locaux en évaluation des apprentissages. Quelle est l'importance de cet outil? À quoi servira-t-il? Des participantes et participants répondent à nos questions.

Jeannine Bérubé, ***directrice des services éducatifs à la Commission scolaire des Phares***

« La concertation entre la commission scolaire et les écoles est indispensable. Car la commission scolaire a la responsabilité d'apporter un soutien aux écoles pour qu'elles puissent répondre à leurs obligations. Elle doit également s'assurer que les politiques et cadres de référence soient implantés. Dans ce cas-ci, on parle d'une politique importante : la Politique d'évaluation des apprentissages. Ainsi, on doit s'assurer que les modalités d'application en évaluation soient conformes à la fois aux encadrements ministériels et à la réalité des milieux.

L'obligation de concertation entre la commission scolaire et les milieux est donc centrée sur la nécessité d'établir une démarche de réflexion et une vision communes. C'est à partir de cette démarche que chacune des écoles définira ses modalités en évaluation.

Cet outil pose tous les questionnements nécessaires en tenant compte de l'ensemble des encadrements ministériels, pour mener à bien cette démarche sur le plan local. C'est un outil intégrateur. On le centre sur l'évaluation, mais je suis certaine qu'il suscitera beaucoup d'autres questionnements, par exemple à propos des élèves en difficulté d'apprentissage ou des services complémentaires. Je pense qu'il sera très utile pour les milieux. »

Lise Martin, *conseillère pédagogique en mesures et évaluation à la Commission scolaire de Laval*

« Ce que je trouve intéressant du travail que nous faisons en ce moment, c'est de constater à quel point la problématique de l'évaluation est incluse dans tous les documents officiels en éducation. On s'aperçoit ainsi qu'il est nécessaire de faire le lien entre le Programme de formation, qui amène une nouvelle approche de l'évaluation, et les différents encadrements ministériels. Car il importe de se donner une vision globale portant à la fois sur l'évaluation en classe, le cheminement de l'élève, le passage d'un cycle à l'autre, la transition entre le primaire et le secondaire et, finalement, la sanction. C'est ce qui permet d'assurer une cohérence tout au long du processus.

On constate actuellement que, dans les milieux, on travaille par blocs. On réfléchit bien souvent à une question à la fois et en sous-comités. L'approche globale que nous préconisons permettra aux milieux de faire le lien entre ces différents comités et de se donner une vision univoque. C'est ce que nous voulons faire avec cet outil : apporter une vue d'ensemble de la pratique. »

Guy Bouchard, *coordonnateur aux services à l'enseignement secondaire à la Fédération des établissements d'enseignement privés*

« Les écoles du réseau d'enseignement privé avaient, pour plusieurs, élaboré des politiques locales en matière d'évaluation des apprentissages. Toutefois, dans le contexte de la réforme, ces politiques ne peuvent plus être utilisées telles quelles, car elles ne sont pas en concordance avec les programmes et la Politique d'évaluation des apprentissages. D'où la nécessité d'aider chacune des écoles à revoir leurs pratiques en évaluation. L'outil leur servira à s'interroger et à définir de nouvelles pratiques. Je pense notamment à tout ce qui concerne le rôle de l'enseignante ou enseignant, l'exercice du jugement professionnel, le travail en équipe-cycle. Un outil comme celui-ci contribuera à susciter la réflexion sur ces questions. Pour chacun des milieux, ce sera sans doute formateur. »

Mona Ouellet, *conseillère pédagogique à la Commission scolaire du Val-des-Cerfs*

« Cet outil aidera les écoles à compléter leur démarche, à déterminer ce qu'il est important de considérer dans leur milieu et à préciser leurs orientations en matière d'évaluation. En même temps, il assurera une certaine uniformité et une cohérence dans les pratiques, autant à la commission scolaire que dans les milieux. L'enseignante ou enseignant aura ainsi des balises sur lesquelles elle ou il pourra s'appuyer pour faire ses choix. Bien sûr, il y aura toujours une marge de manœuvre. L'outil n'est pas une technique ou un modèle à appliquer. Il est un guide pour se donner une vision commune.

Le fait de travailler avec l'outil permettra également au personnel enseignant de s'approprier davantage la Politique et le Cadre de référence en évaluation. Par conséquent, les enseignantes et enseignants seront plus à même de justifier leurs démarches et leurs choix auprès des parents. Pour ceux-ci, cette approche concertée est intéressante puisqu'ils retrouveront, d'une année à l'autre, à peu près les mêmes balises et pratiques. Ils pourront ainsi suivre plus facilement le cheminement scolaire de leur enfant. »

Christian Rousseau

Les travaux d'élaboration des échelles des niveaux de compétence se poursuivent pour toutes les disciplines du premier cycle du secondaire.

Au nombre des chantiers ministériels ouverts dans le cadre de la réforme du curriculum au secondaire, plusieurs concernent l'évaluation des apprentissages. Qu'il s'agisse de la révision du Régime pédagogique ou de la préparation de nouvelles situations d'évaluation, aucun effort n'est ménagé par la Direction de l'évaluation pour faire en sorte de soutenir le réseau dans l'application du Programme de formation de l'école québécoise. Un des projets en cours actuellement vise à élaborer des échelles des niveaux de compétence pour le premier cycle du secondaire. Le but de cet article est de fournir un aperçu de ce que seront ces échelles et de la manière dont elles sont développées.

L'élaboration des échelles des niveaux de compétence pour l'enseignement secondaire s'inscrit dans la foulée d'une démarche déjà réalisée au primaire et découle des stratégies de mise en œuvre de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. La réalité du secondaire pose des problèmes particuliers à cause de l'importance que revêtent pour les élèves les décisions qui seront prises en fin de cycle. Des enjeux majeurs sont en effet associés aux dispositifs de reconnaissance des compétences : l'accès à l'enseignement supérieur, à la formation professionnelle ou au marché du travail. De plus, la différenciation des parcours rend encore plus pertinente la production d'un relevé de compétences qui peut fournir un profil de l'élève à partir des compétences qu'il aura développées. Dans ce contexte, le bilan des apprentissages à la fin du premier cycle du secondaire présente une information déterminante pour orienter l'élève dans ses choix. C'est dans cet esprit que sont conçues les échelles pour le secondaire qui, en fournissant des références communes alignées sur le Programme de formation, baliseront l'évaluation réalisée à la fin du cycle.

Un projet pilote

Pour fournir des assises solides aux échelles, le Ministère a travaillé en collaboration avec les chercheurs Jean-Guy Blais, Jean-Pierre Lalande et Michel Laurier du LABRIPROF de l'Université de Montréal et a mis à l'essai une approche fondée sur le savoir d'expérience de la communauté des enseignants de chaque discipline. On recherche les consensus autour de ce qui est effectivement observé chez les élèves à différents niveaux de développement d'une compétence. Un projet pilote a d'abord été réalisé en 2003-2004 avec comme objectifs de développer la méthodologie et de produire des prototypes d'échelles pour deux compétences différentes :

- en français, langue d'enseignement : *Écrire des textes variés*;
- en musique : *Interpréter des œuvres musicales*.

Afin d'assurer une présentation homogène des échelles d'une discipline à l'autre, on a retenu une présentation en cinq niveaux de compétence dont le niveau 3 correspond à un niveau seuil. Les descriptions de niveaux se présentent comme des paragraphes structurés en concordance avec le Programme de formation pour que les utilisateurs situent aisément ce que peut accomplir un élève au regard d'une compétence particulière.

Le développement de ces prototypes a fait appel au savoir-faire de deux comités de sept enseignantes et enseignants et aux avis formulés par une centaine d'enseignantes et enseignants de chacune des deux disciplines qui ont été invités à répondre à des questionnaires. Il est à noter que ce processus a mobilisé des intervenants de l'ensemble du réseau : enseignants et conseillers pédagogiques des secteurs public et privé, francophone et anglophone, ainsi que des spécialistes universitaires consultés au moment de la validation des échelles de chaque discipline.

La réalité du secondaire pose des problèmes particuliers à cause de l'importance des décisions qui découlent des évaluations de fin de cycle.

Les deux prototypes d'échelles font cette année l'objet d'une mise à l'essai par des enseignants de français et de musique, ce qui permettra d'en améliorer la présentation et d'illustrer les liens qui existent entre les échelles et le Programme de formation. Le fruit de ces réflexions éclairera les textes explicatifs qui accompagneront les échelles.

Des échelles dans toutes les disciplines

À partir de la démarche développée dans le cadre du projet pilote et des descriptions de niveaux obtenues, le projet est étendu cette année à l'ensemble des disciplines du Programme de formation du premier cycle du secondaire. C'est le défi qui se pose maintenant aux équipes d'élaboration des échelles qui étaient réunies à Longueuil pour le lancement des travaux, les 27 et 28 septembre dernier. Cette rencontre, à laquelle participaient près de deux cents personnes (enseignants, conseillers pédagogiques et professionnels du Ministère), a permis de bien camper les travaux et a mis en lumière l'enthousiasme et l'engagement des participantes et participants.

L'objectif poursuivi cette année est de développer une échelle par discipline. Dès l'automne 2005, une première publication des échelles fournira l'occasion aux enseignantes et enseignants de s'approprier ce nouvel instrument et permettra de recueillir des avis auprès du réseau scolaire. Un document consolidé comportant toutes les échelles du premier cycle du secondaire sera publié à l'automne 2006.

L'analyse de la démarche réalisée dans le cadre du projet pilote a permis de confirmer la nécessité de fonder les travaux sur le savoir d'expérience des enseignantes et enseignants pour assurer l'utilisation des échelles dès les premières années d'application du Programme de formation. Ces outils contribueront à redonner au jugement professionnel des enseignants la place qui lui revient en matière d'évaluation, mettant ainsi en œuvre une orientation fondamentale de la Politique d'évaluation des apprentissages.

Secondaire (premier cycle), échelon 3

En musique, compétence *Interpréter des œuvres musicales*

Joue sa partition selon l'armure et les signes de nuance. Respire de façon à produire des sons stables à la bonne hauteur et de durée appropriée. Contribue au jeu d'ensemble en enchaînant les phrases musicales, en reprenant correctement après les mesures de silence et en maintenant la pulsation tout au long de la pièce. Dégage les principales caractéristiques de la partition tels les séquences rythmiques, les signes d'articulation et les similitudes ou les différences entre certains passages. Cherche à améliorer son jeu en posant des questions et en profitant de moments libres pour s'exercer à son instrument. Fait remarquer les améliorations apportées à son jeu. Utilise le vocabulaire musical approprié à la situation d'interprétation.

Cet échelon décrit un niveau de compétence considéré acceptable à la fin du premier cycle du secondaire (fin de la 2e année). Comme on peut le constater, il ne s'agit pas d'une énumération exhaustive mais bien d'un portrait présentant ce qui est typique chez un élève qui atteint ce niveau.

Publication des échelles des niveaux de compétence

Automne 2005	**Automne 2006**
Une compétence par discipline	Toutes les compétences

Ces outils contribueront à redonner au jugement professionnel des enseignants la place qui lui revient en matière d'évaluation.

Propos recueillis par Pascale Sauvé

Vers un nouveau bulletin

L'an dernier, un groupe d'enseignantes et enseignants a travaillé à l'élaboration d'échelles de niveaux de compétence pour le premier cycle du secondaire en français et en musique. Ils ont créé des prototypes qui serviront de références pour les équipes d'élaboration de l'ensemble des disciplines, qui se sont mises à l'œuvre cette année. À la suite de leurs travaux, comment perçoivent-ils les échelles des niveaux de compétence? Qu'ont-ils appris? Qu'en retiennent-ils? Ils en témoignent.

Nathalie Lachance, ***enseignante à l'école secondaire du Grand-Coteau, de la Commission scolaire des Patriotes***

« Il est évident que les échelles des niveaux de compétence permettent de tracer un meilleur portrait de l'élève. Elles sont beaucoup plus éloquentes, claires et précises que les notes en pourcentages. Ce sera plus significatif pour l'élève, pour l'enseignant et pour le parent. Avec cet outil, on aura une meilleure idée de l'endroit où se situe l'élève par rapport aux attentes du Programme de formation et de l'accompagnement dont il a besoin pour progresser dans le développement de ses compétences. »

Guy Limoges, ***enseignant à l'école Léopold-Gravel, de la Commission scolaire des Affluents***

« Les échelles des niveaux de compétence amènent le jeune à s'autoévaluer et à prendre conscience de ce qu'il doit faire pour réussir. Si le jeune réussit, il aimera davantage ce qu'il fait, il voudra s'investir et il sera fier de lui-même. C'est dans ce sens qu'il faut soutenir les jeunes, pour qu'ils en viennent à reconnaître leurs bons côtés et leurs forces. Car ce sont des bases sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour progresser. C'est du renforcement positif. En tant qu'enseignants, nous sommes là comme références, guides et ressources pour les aider dans leur cheminement. On constate que notre rôle change, et c'est pour le mieux! »

Luc Lévesque, ***enseignant à l'école secondaire de Chambly, de la Commission scolaire des Patriotes***

« Avec les échelles des niveaux de compétence, je crois que ce sera plus facile de faire le suivi auprès des élèves et des parents. En art, nous sommes souvent confrontés à cette problématique, à savoir comment leur transmettre l'information. De nombreuses personnes pensent qu'on évalue arbitrairement. Mais si l'on travaille avec les descriptions des niveaux de compétence, il n'y a plus de place pour l'arbitraire! Elles sont concrètes et bien définies. Pour l'élève et le parent, ce sera facile à comprendre. C'est également un outil pour l'enseignante ou enseignant. Je constate qu'on a parfois tendance à idéaliser l'élève. Les échelles nous rappellent qu'il y a un chemin par lequel on doit passer pour développer ses compétences et qu'il ne faut pas brûler les étapes. »

Serge Lafontaine, ***enseignant à l'école Paul-Arsenault, de la Commission scolaire des Affluents***

« En travaillant sur les échelles des niveaux de compétence, j'ai fait une prise de conscience sur mon rôle et celui de l'élève. En fait, comme enseignants, notre but ultime est de préparer les élèves au futur. Comme il est inscrit dans le Programme de formation, il s'agit de s'assurer que l'élève en arrive à résoudre ses problèmes, à interagir avec les autres et à actualiser son plein potentiel. Il doit connaître sa valeur et être conscient de ce qu'il est et de ce qu'il peut réaliser. Les échelles des niveaux de compétence permettent de rendre compte de ce que l'élève peut accomplir. Il y aura des discussions avec l'élève pour qu'il prenne conscience de ses acquis, de ses forces et de ses faiblesses, des outils qui peuvent l'aider à cheminer, de ce qu'il peut améliorer. C'est une approche positive. »

Toute l'équipe de *Virage* vous souhaite un joyeux Noël et une bonne année!

DES NOUVELLES DE VOUS

Marie-Hélène Giguère

La revue *Virage* a déjà permis à au moins 60 % d'entre vous de mieux comprendre un aspect de la réforme.

C'est ce que nous ont appris les résultats du sondage mené auprès de 2 800 enseignantes et enseignants en avril dernier. Ce sondage, réalisé par le Service de la recherche de la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, poursuivait trois objectifs principaux : s'assurer que la revue *Virage* se rendait bien jusqu'à vous, vérifier la pertinence d'une telle publication auprès de son lectorat et évaluer de quelle manière la revue *Virage* pouvait continuer à aider les milieux scolaires à progresser sur le chemin de la réforme.

Parmi les répondantes et les répondants, 99,4 % ont affirmé recevoir la revue *Virage* à leur école et ce, en nombre suffisant. Au moins 70 % des répondants soulignent qu'il est pertinent que le ministère de l'Éducation publie une revue d'information pour aider les intervenants du réseau scolaire à implanter la réforme.

Le sondage nous a également permis de mieux connaître vos préoccupations et vos centres d'intérêt. Dans la partie ouverte du questionnaire, vous avez dit souhaiter que *Virage* suggère des idées, des ressources et des activités pour l'implantation de la réforme, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation et les outils d'évaluation (portfolio, grilles d'observation au primaire, compétences transversales, etc.). Par ailleurs, l'intégration de la réforme auprès des élèves en difficulté ou encore les solutions de rechange au redoublement sont des sujets que vous aimeriez voir abordés dans la revue.

Nous vous remercions de vos suggestions et soyez assurés que nous tenterons de répondre à vos attentes.

L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE

Document de référence à l'intention du personnel enseignant

Le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* constitue un outil de référence qui se situe dans le prolongement de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997), dans lequel était présentée une recommandation quant au rehaussement du niveau culturel des programmes d'études. Il est en relation avec les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise*. Le document fait état des multiples façons de favoriser le rehaussement culturel à l'école à partir des trois axes d'intégration de la dimension culturelle à l'école : l'apprentissage et l'enseignement, le Programme de formation ainsi que la collaboration des partenaires culturels de l'école.

Pour en savoir davantage, vous pouvez consulter le site suivant : [http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/projets/culture/integrationculture.htm]

LE REGARD DES JEUNES

À l'occasion de la rencontre nationale de novembre, quinze jeunes de 11 à 24 ans ont livré un éloquent témoignage sur leur vision de l'école, leurs centres d'intérêt, leurs questionnements et leur avenir professionnel. Des élèves qui vivent ou qui ont vécu des cheminements et des parcours scolaires bien différents, mais qui aspirent aux mêmes buts : réaliser leurs rêves, trouver leur voie et réussir.

Vous pouvez regarder ce document de 28 minutes sur le site de *Virage* à l'adresse [www.meq.gouv.qc.ca/virage].

VIRAGE
INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

Virage est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire

Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire

Margaret Rioux-Dolan, directrice générale, Direction générale de la formation des jeunes

Éditrice et rédactrice en chef : *Francine Payette*

Coordonnatrice et éditrice adjointe : *Martine Labrie*

Rédactrice en chef adjointe : *Pascale Sauvé*

Rédaction et traduction : *Aline Buron, Eve Krakow, Charlotte Gagné, Marie-Hélène Giguère, Francine Payette, Gisèle Poirier, Christian Rousseau, Pascale Sauvé*

Révision : *Claire Lamy*

Photographes : *François Nadeau, Pascale Sauvé*

Conception graphique : *Orangebleu communication-design*

Adjointe à la publication : *Denise Theriault*

Coordination de l'impression : *Direction des communications, Michel Martel*

Distribution : *Direction des ressources matérielles, France Pleau*

Code ministériel 13-0000-41

ISSN : *1488-3066 (version imprimée)*
ISSN : *1488-3074 (version en ligne)*

Tirage : *112 000 exemplaires*

Prochain numéro : *février 2005*

Éducation Québec

www.meq.gouv.qc.ca/virage